

Gordon Győri János

A magyartanítás átalakulása az irodalomtanítás nemzetközi tendenciáinak tükrében

Ma, amikor a hazai oktatás és ezen belül a magyartanítás is éppen újabb nagy jelentőségű átalakulási folyamatokon megy keresztül, érdemes megvizsgálni, hogy milyen nemzetközi környezetben játszódik le ez a változás. E komparatistikai munkát nehezíti az, hogy sokan éppen az anyanyelv és irodalom tantárgyat tekintik a leginkább nemzethez és kultúrához kötődő kérdésnek, tehát egyfajta „belügynek” az oktatás széles palettáján. Ugyanakkor ennek a belügynek a kívülről is látható eredményei általában élénk nemzetközi visszhangot keltenek, Ettől részint függetlenül, részint azonban ehhez kapcsolódóan, ebből következően alakulnak ki a belső, „saját érdekelttségű” reagálások is, ahogy azt például a széles körben elterjedt PISA kutatási eredmények kiváltott hazai közéleti hatások is mutatják. Vagyis az, hogy egy ország irodalom- és anyanyelv-tanítási gyakorlata milyen modellt követve, miképpen és milyen hatékonysággal zajlik, túllép a szűken értelmezett belső hatókörökön, s mint kívülről érkező reflexió is visszahat önmagára.

A magyar nyelv és irodalom tantárgy jelenleg egyszerre számos igen komoly problémával szembesül. Ezek együtt komplex problémahálózatot alkotnak, s emiatt azt mondhatjuk: a magyartanítás tantárgyon belüli és kívüli kontextusa olyan mértékben változott meg a korábbiakhoz képest, hogy az már valóban lehetetlené teszi, hogy a magyartanárok ugyanúgy folytassák pedagógiai tevékenységüket, mint 20, 15 vagy akár csak 10 éve. E változások között meghatározó erejű társadalmi, kulturális, pedagógiai és technikai változások egyaránt vannak. Olyanok, amelyek külön-külön is jelentős kihívást jelentenének a magyartanításnak, együtt pedig már kifejezetten nagy súllyal nehezednek rá. Mivel e változásokat szakmai és személyes okokból a jelen tanulmánynak vélhetőleg minden olvasója maga is jól ismeri, nincs okunk rá, hogy részletesebben kifejtjük őket; de azért utalásszerű megnevezésük segíthet a magyartanítás jelenlegi helyzetének jobb megértésében, s ezzel együtt annak tisztázásában, hogy miért is van szükség az irodalomtanítás nemzetközi gyakorlatával történő egybevetésre.

A magyartanítás széles értelemű társadalmi kontextus váltásának legfőbb összetevői

- a globalizáció jelensége;
- Magyarország új, demokratikus, piacgazdasági alapokon épülő társadalmi rendjének kialakulása és megszilárdulása;
- az Európai Unióhoz való csatlakozás;

Ebből számtalan szűkebb társadalmi környezeti változás is következik. Csak néhány ezek közül:

- a társadalmi csoportok közötti gazdasági, műveltségi, életmódbeli, értékrendbeli különbségek jelentős növekedése a korábbiakhoz képest;
- a nemzet és állam viszonyának felfogásában lejátszódó jelentős, a magyart mint anyanyelvet és az irodalmat oktató tantárgyat is nagy mértékben érintő változások;
- ugyanakkor a művelődés, a kultúra, azon belül az irodalom szerepének jelentős változása; a 20. század egészéhez képest jelentős tér- és presztízvesztés az irodalom terén;
- a szélesen értett multikulturalitás szerepének növekedése.

Az elmúlt egy-másfél évtizedben bekövetkező technikai változások is alapvetők, és a magyartanítás lehetőségeit lényegesen befolyásolóak voltak:

- a számítógépes információ technológia széles körben való elterjedése; hatalmas elektronikus adatbázisok kialakulása, és ezek gyors, szinte mindenki számára könnyen elérhetővé válása;
- ezzel együtt a gyors és az egész világra kiterjedő személyes információcsere kialakulása (mobiltelefon, e-mail stb.);
- a televízió térnyerése, ennek részeként a kereskedelmi televíziózás megjelenése, igen gyors és széles körű elterjedése;
- a világ hangzó kitöltésének lejátszódása (az állandó háttérzene jelenléte az élet szinte minden területén);
- mindezekből következően az irodalom, a nyelv mediális jellemzőinek gyökeres megváltozása; a(z írott) nyelv mint minden mástól szegregált közlésforma lényeges visszaszorulása (a/z írott nyelv / egyre inkább más – vizuális és audiális – közlésformákkal együtt való megjelenése és létmódja);
- a hétköznapi ember, különösen a fiatalok megváltozott tempója és dolgok tempójának megváltozott érzékelése (mindkettő esetében kimutatható, igen jelentős felgyorsulás, a régi tempó emiatt érzett jelentős lassúsága).

Mindezzel együtt nagy hatást fejtettek ki:

- a hétköznapi és a művészi nyelvhasználatban lejátszódó alapvető változások, az irodalmi nyelvről vallott művészi és nyelvészi felfogásmódok megváltozása;
- a nyelvészet korábban kevésbé nagy hatású ágainak (kognitív nyelvészet, szociolingvisztika és más területek) gyors előretörése;
- a posztmodern irodalomtudományi felfogásmód többféle irányának széles körben való elterjedése, egyes esetekben a tanárok és diákok gondolkodásmódjára is ható popularizációja.

Az előzőekkel összhangban:

- a tisztán esztétikai érdekeltségű szövegek olvasásának jelentős mértékű visszaesése (Nagy Attila, 2003), a más típusú, illetve kevert medialitású szövegek olvasásának jelentős növekedése;
- a pusztán verbális közlések önmagukban való befogadásának a kevert kódrendszerű kommunikációs közlések befogadásával szemben szinte kivételessé való válása;
- kedvezőtlen, de legjobb esetben is csak gyengén stagnáló eredmények a szövegalkotásban és szövegértésben;

- a szövegértés kulturális ismeretrendszeren alapuló kódjaiban lezajló mélyreható változások;
- így: az irodalmi művek befogadásában és értelmezésében lejátszódó jelentős változások;

Ugyancsak figyelembe kell venni, hogy történelmi léptékekkel mérve igen rövid időn belül hatalmas változások játszódtak le a pedagógiában. Csupán a 20–21. században a következő öt, egymástól axiomatikusan különböző pedagógiai felfogásmód váltotta egymást, illetve kezdett működni és hatni egymás mellett. E tanítási/tanulási felfogásmódok mindegyikének saját episztemológiai rendszere van az ismeretek mibenlétére, ezeknek taníthatóságára vonatkozóan, így az oktatás cél- és tartalmi rendszeréről és s ebből következően a tanári és a tanulói tevékenység mikéntjéről is (Limblom-Ylanne és Nevgi, 2002).

- behaviorista;
- kognitivist;
- humanisztikus;
- konstruktivist;
- szocio-konstruktivist.

(Lásd 1. táblázat)

Mindezek tükrében különösen érdekes tehát megtudni, hogy a kihívások e sokaságára, amelyeknek ugyan egy része csak nekünk, magyaroknak új, a világ sok országának nem, miképpen reagáltak a különféle irodalom- és anyanyelv-tanítási rendszerek.

Az 1990-es évek legvégén lefolytatott, kilenc oktatási rendszerre vonatkozó¹ nemzetközi vizsgálatunk (Gordon Győri, 2003), illetve más szakértők elméleti megfontolásai és kutatási eredményei azt mutatják, hogy ma a világon legalább háromféle jól elkülöníthető irodalomtanítási megközelítés található a középiskolai irodalomtanítás szintjén.²

1. Orosz irodalomtanítási modell

Az anyanyelv és irodalom tantárgy kettéválasztottsága vagy egybekapcsoltsága: orosz (nincs külön nyelvtan és irodalom tantárgy)

A tananyag jellege: a klasszikus irodalmi kánon, annak főleg nemzeti része, némi kitekintéssel más nemzetek, nyelvek, kultúrák irodalmára

A tanítási eszközök jellege: monografikus, csak kevésbé didaktizált, jelentős tudósok által megalkotott tankönyvek, amelyek lényegében szaktudományos munkák

A tanítási tartalmak megszervezésének módja: kronologikus, az irodalmat mint történetében kibontakozó jelenséget ragadja meg; korszakokra, szellemtörténeti folyamatokra, stílusirányokra, életművekre fókuszáló, ezek köré szerveződő

Tanári és tanulói szerepek: a tanulási folyamat a behaviorista alapelveknek felel meg; a tanár már birtokában van egy kész ismeretrendszernek, amit a tanuló mint kész egészet „vesz át” tőle; a tanár az aktív ágens, a diák viszonylag passzív a folyamatban

A rendszerből kikövetkeztethető legfontosabb pedagógiai cél: a széleskörűen művelt ember kialakításának eszménye

2. Francia irodalomtanítási modell

Az anyanyelv és irodalom tantárgy kettéválasztottsága vagy egybekapcsoltsága: *francia* (nincs külön nyelvtan és irodalom tantárgy)

A tananyag jellege: a nemzeti kánonra épülő, de bármilyen más mű oktatását is széles körben lehetővé tévő; főleg, de nem kizárólag a francia irodalomra orientálódik

A tanítási tartalmak megszervezésének módja: történeti ismereteket is tartalmazó, de nem kronologikus tananyagszervezés

A tanítási eszközök jellege: nem monografikus, nem egy nagy irodalomtörténeti narratívát bemutatni igyekvő tankönyvek; nagy hangsúly a szövegelemzés különféle módjainak – főleg a szövegközeli elemzésmódok – bemutatásán; az átfogó, nagy irodalomtörténet helyett főleg bizonyos, a francia irodalom szempontjából fontos korokra, azon belül tipikus szerzőkre, eszmékre, stílusokra orientálódó tankönyvek

Tanári és tanulói szerepek: kevert szerep, amelyben a behaviorista tanári magatartás a jellemző, de egyre több a konstruktivista elem is (a tanuló konstruálja meg az ismereteit, a tanár leginkább mentorként működik ebben közre; sok a hosszú távú, önálló feladatvégzést is igénylő, egyéni vagy kiscsoportos tevékenységben zajló projektoktatási tevékenységelem)

A rendszerből kikövetkeztethető legfontosabb pedagógiai cél: a szakszerűen képzett („szakértői” szakmai ismeretekkel is rendelkező), klasszikus műveltség-gel is bíró, a mai társadalom szociális kérdéseiben is érzékeny felnőtté nevelés

3. Amerikai irodalomtanítási modell

Az anyanyelv és irodalom tantárgy kettéválasztottsága vagy egybekapcsoltsága: *angol* (nincs külön nyelvtan és irodalom tantárgy)

A tananyag jellege: eklektikus; ugyan szerepel(het)nek benne az amerikai vagy egyetemes kánont követő művek is, a tanítandó művek kiválasztásának céljai elsősorban pedagógiai, nem pedig esztétikai természetűek; kivéve a magas nemzeti standardokat igénylő oktatási formákat (SAT I–II. vizsgaanyagát és az *advanced placement classes*-ben /szabad fordításban: fakultáción/ való oktatást); e képzési formákban ugyanis magas irodalmi kánon elsajátítása (is) jellemző

A tanítási tartalmak megszervezésének módja: a tananyag majdnem mindig tematikus, motivikus, nyelvi-kommunikációs, gondolkodásikészség-fejlesztési alapokon vagy hasonló szempontokon nyugvó

A tanítási eszközök jellege: vizuális és verbális anyagot gazdagon és színesen váltogató tankönyvek; számtalan nem tankönyv jellegű munkaeszköz (kiegészítő forrástárak, tudásellenőrző kérdőívek, számítógépes munkaanyagok stb.)

Tanári és tanulói szerepek: eklektikus, sok helyen szoci-konstruktivista alapon nyugvó, de sok helyütt a leghagyományosabb

A rendszerből kikövetkeztethető legfontosabb pedagógiai cél: kreatív, multikulturális szenzitivitással jellemezhető, együttműködni és versengeni egy-

aránt kidolgozott technikákkal képes, jó szövegalkotó és szövegértő, magas vitakultúrájú felnőtté nevelés

Mindamellett az amerikai irodalomtanításban legalább hatféle tipikus megközelítésmód különíthető el (Applebee, 1996), s ezek mindegyike figyelemre méltó

Az irodalomtanítás egyik fajtája a számunkra is ismerős kronologikus megközelítésen nyugszik. Ez, bár nem jellemző, de a többi megközelítéssel együtt is jelen van az amerikai irodalomtanításban, főleg az akadémikusan hagyományos nevelést biztosító, elit magán középiskolákban. Valamennyi irodalomtörténetet egyébként minden középiskolás diák tanul (11. évfolyamon többnyire az angol irodalom néhány fontosabb korszakát, szerzőjét, művét tekintik át, 12. évfolyamon pedig az amerikai irodalom történetét dolgozzák fel), de többnyire nem szisztematikusan, nem az irodalom mint (nemzeti és egyetemes) történeti folyamat egészen végighaladva. Nem is beszélve arról, hogy amerikai megközelítésben az irodalomtörténet sokkal inkább művek, motívumok, stílustörékvések, értékek, eszmék korokon átívelő, oda-vissza való párbeszédét jelenti, semmint valamilyen egyenes vonalú, egy szálúan, monoton módon előre felé haladó történetet. (Vagyis ha fellelhető is az orosz irodalomtanítási modell ebben a megközelítésben, sokkal inkább különbözik attól, mint amennyire hasonlít rá.)

Az analitikus megközelítésmódot alkalmazó tanár a művek mint szövegek szakszerű elemzés módjait igyekszik elsajátíttatni a diákjaival (kicsit a francia modellre emlékeztető módon)

Az élményközpontú megközelítésmód a mű-szerző-olvasó hármában az utóbbira helyezi a hangsúlyt, részint a hermeneutikus irodalomelméleti iskola hatására, részben a szocio-kulturális pedagógia eredményeként. Az élményközpontúság nem azt jelenti, hogy a művek feldolgozása a gyerekek élményeinek feldolgozásával lenne egyenlő, de a feldolgozási szempontok nagyon gyakran azt követik, amit és ahogy az irodalmi művek a gyerekeknek jelentenek. Vagyis ha ebben a megközelítésmódban olyan művet vesznek is alkalmasint a gyerekek, amely hagyományosan a magas esztétikai kánonba tartozó, az sem jelenti feltétlenül azt, hogy a feldolgozás módja a hagyományos kánont követi.

E ponton azonban egy kis kitérőt kell tennünk. Érdeemes ugyanis felfigyelni arra, hogy az irodalom- (és anyanyelv-)tanítás tartalmi és módszerei nem feltétlenül kell, hogy hagyományos értelemben véve egybeessenek. Bár szinte természetes, hogy megújuló tanítási tartalmakat az oktatás módszereiben való paradigmaváltás is kíséri (merthogy alkalmasint mindkettő ugyanabból fakad: egy korábbi tanítási paradigma kritikájából), néhány példából könnyen belátható, hogy az együttjárás nem szükségszerű. Például nem hagyományos tananyag a Harry Potter vagy Dan Brown Da Vinci kód című művének iskolai feldolgozása, de éppenséggel teljesen hagyományos módszerekkel is elvégezhető (frontális oktatás, tanári prelegálás vagy kérdés-felelet, passzív vagy csak rövid idői távokon aktív diák; a mű szerkezetének, nyelvezetének, a jellemábrázolás mikéntjének, a szöveg stílusának feldolgozása stb.) Ebben az esetben nem kánonizált a tartalom, amin a magyartanítás zajlik, ám kánonikus a tanítási megközelítésmód. De ugyanígy: az is könnyen megvalósítható, hogy a tanár valamilyen hagyományos iroda-

lomtanítási tartalmat, egy klasszikus művet dolgozzon fel a diákjaival nem hagyományos módon: pl. egy projektmunka részeként a feladat a Gulliverben megemlített jellegzetes korabeli angol ételek megismerése, ennek részletes bemutatása az osztálytársak számára oly módon, hogy a korabeli angol hétköznapi élet kultúráját is feltárják és bemutatják egymásnak a gyerekek. Ebben az esetben a tanítás tartalma hagyományos, magas irodalmi kánonon nyugvó, ám a feldolgozás módja nem az.

Egyszerűen belátható, hogy a kétféle szempont egy négyosztatú mátrixot, négyféle megközelítésmód lehetőségét jelenti:

	Az irodalmi kánonhoz tartozó mű	Nem a kánonhoz tartozó szöveg
Hagyományos (behaviorista) megközelítés a pedagógiai munka megszervezésében, a mű feldolgozásának módjában	„Hagyományos műelemzés” (Implicit álláspont: <i>A lényeg örök és változatlan. Az esztétikai érték a szöveg immanszjens jellemzője, nem változtathat rajta semmi. Nembeliségünk időtől, kultúrától független alapjai meghatározhatók, és mint ilyenek, átadhatók, átadandók.</i>)	Új szövegek beillesztése a hagyományos tanítási kánonba (Implicit álláspont: <i>Az új szövegek nem is igazán újak, hiszen semmi változtatást nem kényszerítenek ki a szövegek feldolgozásában. Évezredek át ugyanazok a motívumok, emberi értékek jelentkeznek minden irodalmi műben, csak olykor modernizált alakban kerülnek elénk.</i>)
Nem hagyományos megközelítés (pl. konstruktivista, szocio-konstruktivista megközelítés) a pedagógiai munka megszervezésében, a mű feldolgozásának módjában	A kánonhoz tartozó szövegek korábban ismeretlen irodalompedagógiai módszerekkel történő feltárása (Implicit álláspont: <i>A magas esztétikai érték minden időben megőrzendő, ezen kell pallérozni a diákjaink szövegértését, világértését. De a régi szövegek sem ugyanazt mondják nekünk, maiaknak, mint valaha; természetesen a szövegbeli érdekelt-ségeink is mások.</i>)	A kánonhoz nem tartozó szövegek korábban ismeretlen pedagógiai módszerekkel történő feldolgozása (Implicit álláspont: <i>Sem az irodalom, sem az irodalom tanítása nem ugyanaz, mint régebben. Főleg az utóbbit szem előtt tartva az irodalomtanítás számtalan nem esztétikai alapon nyugvó célnak érvényes és megvédhető módon kiszolgáltatható /például állampolgári nevelésnek, tudatos fogyasztói magatartásra nevelésnek, multikulturális szenzitivitásra nevelésnek stb.)</i>

A fentiekből következően tehát ha megegyeznek is két irodalomtanítási megközelítésmód esetében az oktatásra kiválasztott művek (vagy azoknak legalábbis egy része) korai lenne még azt gondolni, hogy valóban hasonlóan folyik az irodalomtanítás a két rendszerben, vagy más szavakkal mondva: hogy ugyanarról szólna az irodalomtanítás a két rendszerben. Hiszen nem mindegy, hogy valamely műre úgy szán a tanár egy oktatási rendszerben 3–4 órát, hogy csak ő ad elő, kész ismeretrendszere-

ket ad át a passzívan befogadó diákoknak, és főleg a mű keletkezéstörténetéről szól, eszmerendszerét ismerteti és a jellemtípusokat mutatja be, vagy úgy, hogy a gyerekek a saját szociokulturális környezetükbe ágyazva, aktívan, de nem feltétlenül esztétikaiérték-központú feldolgozásmódban foglalkoznak egy művel.

Visszatérve az amerikai irodalomtanítási megközelítésekhez: széles körben elterjedt az Egyesült Államokban a nyelvi megközelítés is az irodalomtanításban. Az ilyen oktatás esetében a kulturális sokféleség és a társadalmi rétegzettség miatt is a tananyagszervezés és feldolgozás hangsúlya egyaránt a nyelvi képzésen, fejlesztésen van. Ezt megerősíti az a tény is, hogy a standardizált amerikai vizsgákon nagyon nagy szerepe van a szókincs gazdagságának, a szójelentés megértésének és más nyelvi ismereteknek is.

Ugyancsak sok helyütt – különösen a rosszabb anyagi helyzetű családok körzeteiben és a sok bevándorlót befogadó iskolák esetében – az úgynevezett attitűdinális megközelítésmód jellemzi az irodalomtanítást. Ennek nagyon egyszerű, de szociális szempontból nagyon nagy jelentőségű a lényege: mindegy, hogy mit olvasnak a gyerekek, csak olvassanak, méghozzá minél többet. A tanár majd megtalálja a módját, hogy bármilyen irodalmi művet olvas is a gyerek, annak ismerete, órai feldolgozása a gyerek fejlődését, társadalomértését, emberi kérdésekben való szenzitivitását és esztétikai érzékét is fejlessze.

Végül: az eklektikus irodalomtanítási megközelítésmód nem az előzőek integrálását vagy ad hoc jelleggel történő váltogatását jelenti, hanem azt, hogy a tanár e megközelítésmódban minden korábbinál egyértelműbben átadja a kezdeményezést a tanulóknak. Akár a hagyományos (tanítási) kánonhoz tartozó műről van szó, akár nem, a tanár feladata az, hogy a gyereket a mű olyan tematikájú vagy irányú feldolgozásában támogassa meg minél színvonalasabban, ami a gyerek saját érdeke, érdeklődése, függetlenül attól, hogy ez egyeztethető-e a mű elemzésének vagy tanításának szokásos tartalmi-ideológiai-feldolgozásmódbeli kánonjaival.

Az irodalomtanítás két megfontolandó vonása Svédországban

Bár kutatási eredményeink rendszerezésekor a svéd irodalomtanítás megközelítésmódját nem tudtuk külön modellként elkülöníteni (azt az amerikai modell egy variánsának tekinthettük csupán), érdemes néhány szót a svéd felső középiskolai irodalomtanításról is beszélni, annak két vonását emelve ki e helyütt: az elektivitás gazdagságát, illetve a szociális készségek fejlesztésére való orientációt.

A svéd felső középiskolában a tanulók igen nagy szabadságot élveznek a tantárgyak, illetve a tanulási tartalmak önálló megválasztásában. Ez egészen odáig elmegy, hogy egy gyerek – persze az iskola megfelelő szakembereinek támogatásával – akár teljesen egyéni, csak rá szabott oktatási programokat is kidolgozhat. Ami viszont mindenkire igaz: a gyerekek általában nem kötelező tantárgyakat tanulnak, hanem kötelező tantárgyi területekről vesznek fel kötelező mennyiségű kreditet érő tanulási tartalmakat. Ez azt jelenti, hogy a humán területeken belül például fölvehet (föl kell vennie) a svéd tantárgyhoz tartozó, meghatározott értékű kurzusokat, de hogy az iskola által fölajánlott, ide tartozó kurzusok közül mit vesz föl, az már az ő egyéni döntése (mint ahogy pedig a svéd NAT annyira

lazán tartalmazza csak a tanítandó tartalmakat, hogy annak kiválasztása az irodalom tantárgyban is minden egyes iskola saját dolga és felelőssége). Persze bizonyos megkötéseket a legtöbb középiskola tesz a kurzusválasztásban: például bizonyos kurzus felvételét egy másik kurzus elvégzéséhez köti – mint ahogy az például az egyetemeken is, a BA/MA szinteken is jól ismert). Például egy iskolában a 10–12.-esek felvehetik a „Nyelvszociológia” tantárgyat x kredit értékben, de az iskola kiköti, hogy ennek szükséges feltétele mondjuk a „Nyelv, irodalom, társadalom” tantárgy korábbi abszolválása.³ Ily módon a svéd oktatás esetében nem is igen lehet megmondani, hogy pontosan mi is az a tantárgyi tartalom és tananyag felépítési rendszer, amin egy tanulónak 12.-ig végig kell mennie. Tehát lényegében nincs tanítási kánon, csak az egyes iskolák állandóan frissített, a helyi viszonyokhoz alkalmazott szokásai.⁴

A másik, ami számunkra a svéd irodalomoktatásban figyelemre méltó lehet: a korábban említett modelleknél jóval nagyobb hangsúlyt helyeznek a szociális-készség-fejlesztésre. Ez egyrészt azt jelenti, hogy igyekeznek a gyerekekben minél erősebb szenzitivitást kifejleszteni az elesettek, üldözöttek, szegények, fogyatékosok, kulturális, vallási vagy más kisebbségekhez tartozók iránt, és minél jobban fejleszteni a gyerekek együttműködési készségét. Különösen figyelemreméltó, hogy mindezeket nemcsak elméleti tudásként igyekeznek fejleszteni, hanem szinte minden lépésben, szinte minden egyes tanítási órán (s különösen az irodalom tantárgy esetében) a gyakorlatban is. Vagyis a diákok rengeteg olyan feladatot kapnak, amely nem oldható meg másként, csak a kooperatív tanulási technikák valamelyikével, és/vagy olyképpen, hogy a tanulási folyamat során valahogy kapcsolatba kerüljenek a fent említett nehézségekkel küzdő osztálytársaikkal, iskolájuk körzetében élő, ide tartozó társadalmi csoportokkal.

A magyartanításra vonatkozó tanulságok

A hazai irodalomtanítás néhány alapvető vonásában jól kivehetően különbözik az irodalomtanítás nemzetközileg tapasztalható jellemzőitől. Nemzetközi viszonylatban nem jellemző például, hogy

- a nyelvtan és az irodalomtantárgy ne integrált, hanem egymástól szegregált tantárgy legyen;
- az irodalomtanítás monoton módon kronologikus tananyagszervezésre épüljön;
- a világirodalom oktatására legalább akkora hangsúlyt helyezzenek, mint az anyanyelvű, nemzeti irodalom oktatására.

Az orosz irodalomtanítási modellel vonható párhuzamba az, hogy a magyar középiskolákban

- erősen kánonkövető, nagyon keveset változik a tananyag; a kerettanterv továbbra is az irodalom esztétikai folyamatai felől nézve legjelentősebbnek tekintett korok legjelentősebb szerzőinek legjelentősebb műveit írja elő (más szempontokat valójában csak az új érettségi bizonyos témakörei kényszerítene ki);
- a legtöbb tankönyv klasszikus monográfia, némileg didaktizált nyelvezettel, kinézettel;

- a tanórán folyó munka (az óra megszervezése, a tanítási folyamat, a számonkérés és minden egyéb is) igen erősen és monoton módon a behaviorista felfogást tükröző (ld. Gordon Győri, 2004 és 2006/d);
- mindezekkel összefüggésben és ezektől függetlenül is: a művelt ember kialakítása pedagógiai eszményének dominanciája.

A francia modellhez áll közel az, hogy a magyartanításban nagy a hangsúly az iskolázott szövegelemzési módszerek kialakításán, tehát „irodalmári” szakemberei (a leíró nyelvtan tanításának is köszönhetően: nyelvészi) képességek kialakítása.

Az amerikai és a svéd irodalomtanításnak szinte semmilyen korszerűbb jegyét nem lelmi fel a magyartanításban. Bár történtek fontos kezdeményezések az elmúlt évtizedekben, átütő hatásuk ezeknek nem lett. Ilyen például Zsolnai József szociálisérzékenység-fejlesztésre és gondolkodásikészség-fejlesztésre (nem pedig egy hagyományos esztétikaérzék-fejlesztésre) orientálódó irodalomtanítási megközelítése. Vagy ilyen Pethőné Nagy Csilla kritikai gondolkodási készségek fejlesztését célzó (de egyéb szempontokból hagyományosan megkonstruált) irodalomtanítási módszere, és ilyen például a még csak most induló Sulinova magyartanítási program is, amelyben integrált tantárgy lett a nyelvtan és az irodalom, és jelentős változásokat hoz az irodalom- és nyelvtanítás tartalmi kánonjában is (de amelynek hatását jelen cikk írása idején még nem lehet felmérni, lévén, hogy a program most van indulóban).

Bizonyosan nem lehet – vagy nem lenne érdemes – elkerülni a magyartanítás, az olvasóvá nevelés most előttiünk álló új korszakában, hogy:

- sok elemet megőrizünk a művelt emberré nevelés eszményéből, de mellé egészen más értékeket is fontos nevelési célként állítsunk a magyartanításban (szociálisérzékenység-fejlesztést, demokratikus állampolgári viselkedés fejlesztését és még rengeteg, nem közvetlenül a művelt, kulturált ember eszményét követő eszményre nevelés szükségességét fogadjuk el a magyartanításban.) Vagyis – bármennyire fájdalmas – nem lehet tovább fönntartani annak az elgondolásnak a kizárólagosságát, hogy az irodalom és anyanyelvtanítás legfőbb, leginkább domináló célja csakis a kulturált ember kialakításának eszménye lehet;
- a magyartanítás tartalmi kánonjaiban mind az irodalom-, mind pedig a nyelvtanításban erőteljes változtatások szükségesek; egy olyan világban, amely olyan változásokat hozott a technikában, társadalmi életben és számos ezekhez kapcsolódó területen, amilyennel soha korábban az emberiség történelmében nem kellett számolni, nem lehet lényegében ugyanazt tanítani, mint 50–70 éve;
- az új érettségi egyszerre konzerváló (továbbra is elsősorban szerző- és klasszikusműtanítás-központú) megközelítéséből, valamint a megújító vonásaiból ez utóbbinak kellene dominálnia;
- a hagyományos, verbális-érzék-központú irodalomtanítás mellett kívánatos, hogy megjelenjen a többféle medialitású szövegek, például kép és szöveg alapú, integrált információk feldolgozása a magyartanításban;

- hasonlóképp: elismerve a hagyományos oktatási módszerek értékeit és megőrizve azokat, jelentős változtatásoknak kellene bekövetkeznie a tanárok módszertani eszköztárában; a frontális oktatás mellé a jelenleginél jóval gyakrabban kellene megjelennie a páros, kiscsoportos, csoportos tanulási formáknak, a rövid távú, 45 percre koncentrált fejlesztés mellé a hosszú távú, együttműködést igénylő olyanféle munkaszervezési formáknak, mint például a projektoktatás;
- a jelenleginél jóval erősebben kellene érvényesülnie a gyerekek szocio-kulturális érdekeltségeinek a magyartanításban, mind a tananyag kiválasztásában, mind a feldolgozásban;
- a jelenleginél jóval nagyobb hangsúlyt kellene helyezni a tanulók szociális-készség- és kritikai gondolkodásikészség-fejlesztésére a magyartanításban.

Összegzés

A magyartanítás történetéből és a szélesebb társadalmi folyamatokból fakadóan jelenleg a hazai irodalom- és nyelvtanítás egyszerre szorul egy sor olyan változtatásra, amely a nyugat-európai és amerikai oktatásban több fázisban lejátszódott már a 20. század során. A feladatok ilyenféle, egyszerre több szinten való és egyszerre többféle fejlődési fázist reprezentáló jelentkezése a megkésett fejlődés tipikus jellemzője. Mivel ilyen esetekben nem is csak egy, hanem egyszerre többféle modernizációs paradigmaváltásnak kellene lezajlania, különösen nehéz a változtatás, mert még a „kicsit korszerű” magyartanítás is jelentős szemléletmódbeli, eszköztárbeli stb. megújulást igényelne, hát még a valóban, naprakészen korszerű magyartanítás kialakítása. Különösen nehézé teszi az ilyesféle többszörös paradigmaváltások egy idői szegmensben való megvalósítását, hogy a paradigmaváltozás közben nyilvánvaló értékek veszhetnek el, illetve kerülhetnek korábban sosem gondolt helyzetbe. A jelenlegi magyartanítás szempontjából ez a kardinális érték a művelt ember eszménye. Az ilyenféle fejlődési helyzetekben erős feszültség alakul ki minden résztvevőben, jelenleg a magyartanításban érdekelt szakmai vezetőkben, a tanároknak, a szülőkben és a tanulóknak is, hiszen mindenki számára nyilvánvaló értékeknek kell ártrendeződniük, s egyszerre sokféle fázist lépéseit kellene megtenniük a folyamatban résztvevőknek. Szinte mindenki érzi, hogy a régi nem jó már, de még nemigen látni, hogy hova is lehet elhelyezni az előttünk álló évtizedekre érvényes magyartanítás „cölöpeit”.

1. táblázat

	Behaviorista	Kognitvista	Humanista	Konstruktivista	Szocio-konstruktivista
Az elsajátítandó tudás természete	Eredetileg a tanár által birtokolt, s a tanítás eredményeként a tanulóknak átadott	Eredetileg a tanár által birtokolt, amit a tanuló saját erőfeszítéseinek és megértésének köszönhetően vesz át	A tanár által főtájtánlott keretek között, de a diák által felfedezett	A diák által konstruált	Egy megértői, tanulói közösség által szociálisan konstruált
A tanítás tartalma	Az oktatási kurikulum határozza meg	Az oktatási kurikulumban megfogalmazottak, amiket a tanár alakít megfelelő tanítási tartalmakká	A tanár határozza meg saját tapasztalataira építve	A tanuló formálja ki, a tanár által biztosított keretek között	A diák alakítja ki, de a koncepció (külső hatásra) változhat is
Tanítás	Az információ egyszerű transzferálása	A tudás dekonstruktív értelemben vett átdolgozása, s az így elsajátításra alkalmasra tett tudás átvétele	Interaktív folyamat	A tanuló tanuláshoz való segítségének folyamata	Fejlődés és koncepció-elsajátítás; olyan oktatás, amely a következő megértési zónához való eljutást segíti elő (Vigotszkij: proximal development zone)
Tanári szerepek	Az ismereteket birtokló információközítő	A tudás átadója, közvetítője	Tutor és edző	Facilitátor és segítő	A tudásváltozást elősegítő, a tudáshozvezetés útján a tanulót kísérő személy (az egészségügyi pszichológiában)
A tanuló szerepe	Passzív befogadó	Befogadó, aktív tapasztalatokm építő	Résztvevő	A tanuló felelős a tanuláshoz, önmaga fejlődéséért	A diák részt vesz a tanulói közösség tevékenységében, és a társak tanulási folyamataiért is felelős

(részletesebben lsd.: Gordon Győri, 2006/a)

Szakirodalom

- Applebee, A. N. (1996). *Curriculum as conversation: Transforming traditions of teaching and learning*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Gordon Győri J. (2003) (Szerk.). *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*. Budapest: Pont Könyvkiadó.
- Gordon Győri J. (2004) (Szerk.). *A magyartanítás mestersége – Mestertanárok a magyartanításról: Beszélgetés tíz kiemelkedő jelentőségű magyartanárral*. Budapest: Krónika Nova Kiadó.
- Gordon Győri J. (2006/a). Tanárszerepek irodalomórán. In Sipos L. (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezred küszöbén* (pp. 124–136). Budapest: Krónika Nova.
- Gordon Győri J. (2006/b). Mindig ugyanúgy: Avagy mit jelent a „kritikus tömeg” a gyakorlóiskolai magyartanításban és tanárképzésben. In Gordon Győri J. (szerk.). *Mit, kinek, hogyan: Vezetőtanítók és -tanárok III. Országos Módszertani Konferenciája. Konferenciakötet I.* (pp. 152–176). Budapest: Gyakorlóiskolák Szövetsége.
- Gordon Győri J. (2006/c). *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Gordon Győri J. (2006/d). Magyartanítás a gyakorlatban. In Kerber Z. (szerk.), *Hidak a tantárgyak között: Kereszttantervi kompetenciák és tantárgyközi kapcsolatok* (pp. 167–197). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2002). *Handbook of the university and higher education teacher*. Helsinki: WSOY.
- Nagy Attila (2003). *Háttal a jövőnek: Középiskolások olvasás- és művelődésszociológiai vizsgálata*. Budapest: Gondolat.

Jegyzetek

- 1 A megvizsgált oktatási rendszerek a következők voltak: Amerikai Egyesült Államok, Anglia (Nagy-Britannia), Franciaország, Izrael, Japán, Németország, Oroszország Svédország, Nemzetközi Érettségi rendszere. Az egyes oktatási rendszerekre vonatkozó kutatási eredményeket összefoglaló tanulmányokat az alábbiak készítették el: Gordon Győri János, Jakobsenné Szentmihályi Rózsa, Jankay Éva, Juhászné Horváth Katalin, Kutyina Olga, Roni Mann, Pála Károly, Rab Irén, Sándor Csaba.
- 2 Más modellek is léteznek az irodalomtanításban. Mi magunk például a fentebbi megközelítések mellett külön modellként tudtuk elkülöníteni a japán irodalomtanítást. E modell jellemzői azonban olyannyira távol esnek jelen tanulmányunk témájától, hogy egyáltalán nem térünk ki rá. Részletes bemutatása megtalálható egy másik munkánkban: Gordon Győri (2006/b).
- 3 Jelen példáink nem valós, svéd iskolai példák, csupán spekulatívak.
- 4 Megjegyzendő: történetesen a svéd iskolákban nem ritka az irodalomtanításnak az irodalomtörténet tanítása köré való szervezése sem.



János Gordon Győri: The change of teaching Hungarian literature in the mirror of international tendencies

The literature teaching in Hungary undergoes a meaningful change. The most important components of this change are:

- globalisation

- joining up to the European Union
- the forming of the new democratic, on market based social order in Hungary

The study presents the russian, french, american and swedish models of literature teaching and draw the lessons for Hungary from them also.

János Gordon Győri: Die Umwandlung des Unterrichtes der ungarischen Sprache und Literatur im Spiegel der internationalen Tendenzen des Literatur-Unterrichtes

Der Literatur-Unterricht in Ungarn macht eine bedeutende Änderung durch. Die wichtigsten Bestandteile dieser sind: die Globalisierung, der Beitritt zur EU, die Entfaltung des neuen, demokratischen, marktwirtschaftlichen Gesellschafts-systems in Ungarn. Die Studie stellt die russische, französische, amerikanische, schwedische Literaturunterricht-Modelle vor und zieht eine Lehre für den heimischen Literaturunterricht davon.



Mesék a tábortűz mellett